

基本言語・学習スキルのアセスメント改訂版

**THE ASSESSMENT OF BASIC LANGUAGE AND LEARNING SKILLS-REVISED
(ABLLS-R®)**

評価方法の解説・IEP 作成の手引き

ABLLS-R®ガイド

James W. Partington, Ph.D., BCBA-D

2010 年 9 月

Version 3.2

Behavior Analysts, Inc.
P.O. Box 23695
Pleasant Hill, CA 94523-0695

www.PartingtonBehaviorAnalysts.com

日本語版翻訳・監修

佐藤 陽子

基本言語・学習スキルのアセスメント改訂版（ABLLS-R®）

評価方法の解説・IEPの作成の手引き

2010年9月

Version 3.2

Partington, James W.

基本言語・学習スキルのアセスメント改訂版（ABLLS-R®）を使用することによって、学習児が現在保持しているスキルを数値的かつ多角的な判定基準で評価し、またそれらのスキルの変化について把握することが可能です。

しかし、本アセスメントは、学習児の発達に不可欠なスキルを選考したり、学習目標の優先順位を決定付けるものではありません。また、本アセスメントに含まれている全スキルを学習目標として定めることを推奨しているわけではありません。発達障害を呈する子どもが本アセスメントの全スキルを獲得したとしても、その子どもが「定型的」あるいは「機能的」な発達をしているとは言えません。本アセスメントでは学習目標やねらいの適正さ、子どもの学習スキルの優先順位の妥当性は断定できません。本アセスメントを活用する際は、十分な経験と訓練を積んだ療育の専門家と連携し、子ども一人ひとりのスキルを評価し、適切な優先順位に基づいて学習目標を設定し、対象となる子ども一人ひとりに合う学習プログラムを作成することが重要です。

ABLLS-R®は、1998年出版のABLLS®の改訂版です。本改訂版ABLLS-R®は、教育、行動分析、および言語病理学の分野に携わる多くの専門家の協力により改善、改訂されました。

Copyright© 2006-2010 by Behavior Analysts, Inc.
ALL RIGHTS RESERVED

ABLLS-R®日本語版 印刷・出版：株式会社ルクリエ

© 2016 by LUCREA, Inc. Printed in Japan

ISBN: 978-4-9908927-0-8



献辞

常に人に慈悲を示し、どんなときでも意欲的に人を援助し、笑顔を介してすべての人と生きる喜びを分かちあった、親愛なる父母、William C. Partington と Sonja M. (Polson) Partington に捧ぐ

JWP

謝辞

現在の言語能力を中心としたアセスメント（評価）における概念的な基盤となっているのは B.F. スキナー（1957）が提唱した言語行動分析です。「パーソンズ言語サンプル（the Parsons Language Sample）」（Spradlin, 1963）は、スキナーの言語行動分析に基づいて発案されたプログラムの初出版書です。スプラドゥリン博士は、発達障害児・者の能力の評価にスキナーによる言語行動分析を応用した先駆者で、その後、行動言語評価に関するプロジェクトが数多く輩出されました（Sloane & MacAuley, 1968; Sundberg, 1983; Sundberg, Ray, Braam, Stafford, & Rueber 1980）。現在の評価の多くの要素がスプラドゥリンの初期の作品、ならびにその後のプロジェクトから派生しています。

本書 ABLLS-R®は、長年に渡る研究、作業、多様な情報によって作り上げられました。非常に多くの人々による様々な助力があつてこそ、本書のような規模のプロジェクトが遂行し出版に至りました。本書の出版社である Behavior Analysts, Inc. の同僚や社員からは多大な実質的な尽力を賜りました。特に、Cathleen Bailey、Monica Berryhill、Laurie Bochner, CCC-SLP、Dr. Sharon Bradley-Johnson、Deb Brown、Autumn Burnside、Schelley Conklin、Gwen Dwigins、Katie Endicott、Michelle Gansen-Hedegaard、David Garcia、Nancy Hanebury、Jamie Hughes、Nikki Judd、Carmen Martin、Kat Mulcahy、Dr. Pamela Osnes、Danielle Owens、Dr. Mary Ann Powers、Cathy Santopadre、Denise Senick-Pirri, CCC-SLP、Michelle Sullivan、Mark Sundberg、Becky Watson、Rob Willis には厚く感謝の意を表します。

また、本書の完成にあたり、度重なる励ましを下さった多くの方々、特に、我々の指導者である Dr. Jack Michael と Dr. Jon Bailey、そして良き友である Dr. Gerald Shook、Sharon Brenneise、Gary・Judy Collins 夫妻、Lorie Schultz、Barbara Young、Ed Santopadre には心から感謝します。さらに、業務上管理を適切に担ってくれた Roz Kuritz、Carol Tallman、Laurie Winkler にも深く御礼申し上げます。

最後になりますが、このプロジェクトを遂行するにあたり、長く苦しい時間を共に耐えて抜いてくれた妻 Terry、息子 Scott そして娘 Sonja に最も深い感謝の意を示します。わたしの家族の辛抱強さ、サポート、そして継続的に「言語行動」の例えを貢献してくれたことには感謝しきれません。

言うまでもなく、本功績は熱心な専門家と支援者が子どもたちとその保護者のために努めてこそ意味を成します。これまで様々なことを教えてくれた子どもたちに感謝を捧げます。

目次

ABLLS-R®について	1
本書の目的	2
論理的な根拠	2
本書の特徴	3
スキルトラッキングシステム(スキル追跡表)	5
特記事項	6
ABLLS-R®の採点方法	7
検査者について	7
情報収集	7
採点形式	8
備考欄	8
得点欄	8
各項目の採点方法	9
初回評価の採点方法	10
採点時の注意事項	11
得点の再現性	12
スキルトラッキングシステム(スキル追跡表)への転記	12
教育計画の作成	13
再評価	13
教育優先順位の決め方	16
目標:「学ぶ力を身につける」	16
基本学習スキル	16
全基本学習スキルの拡大	17
セクション領域を超えたスキル指導	17
読み・書き・計算スキル(アカデミックスキル)の指導	18
自助スキルの指導	19
粗大運動と微細運動の指導	19

IEP の作成方法	20
IEP 作成の目的.....	20
目標数	21
IEP の内容	21
行動の問題	28
他者との連携.....	28
判定基準	29
 ABLLS-R®の症例紹介	 30
ABLLS-R®の症例 1 (早期学習児) の概要.....	30
ABLLS-R®の症例 2 (上級学習児) の概要.....	43
 付録 1: 「早期学習児」のスキル追跡表と IEP 実例	 61
 付録 2: 「上級学習児」のスキル追跡表と IEP 実例	 70
 参考文献	 83

ABLLS-R®について

基本言語・学習スキルのアセスメント改訂版 (ABLLS-R®: Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised) の使用によって、言語発達の遅れを呈する子どもが現在有しているスキルを多角的かつ詳細に評価 (アセスメント) することが可能です。また、アセスメントで浮き彫りになったスキルにおいては、それらの学習の状況を記録することによって、スキルの更なる獲得を効果的に導くことができます。

ABLLS-R®は、前書の ABLLS® (Partington & Sundberg, 1998) の改訂版です。本改訂版 ABLLS-R®は、子どもが社会性と豊かなコミュニケーション能力を身に付け、日々の体験から効果的に学びを深めていくために必要な様々なスキルを数値的に分析かつ評価するものです。子どもの得意・不得意な分野について詳細に評価し、社会面、行動面も含む全体的な発達状態を配慮した効果的な言語学習を可能にします。

ABLLS-R®は 2 部で構成されています。ひとつは、被検査児一人ひとりの発達および行動を数値で評価し記録する ABLLS-R®アセスメントで、全 500 以上の課題項目が評価セクション別に収められています。そして、そのアセスメントを正しく実施するための解説と IEP (個別教育プログラム) の作成方法を記した手引き (ABLLS-R®ガイド) があります。療育の専門家や保護者は、ABLLS-R®アセスメントから得られた子どもの「現在のスキルの達成度」を基に学習目標を定めることができます。また、作成した IEP に基づいた教育を行い、子どものスキルの獲得状況をスキルトラッキングシステム (スキル追跡表) に記録し確認することができます。

ABLLS-R®の利点は、それぞれの子どものスキルの獲得状況が確認できるだけでなく、伸ばすべきスキルがグラフ上で視覚的に把握できることです。そのため、子どもの現状、つまりスキルの獲得状況が一覧でき、支援者や保護者が正しい情報を共有できます。また、年に 1 度行われる IEP の作成においても有効的に活用できます。IEP に掲げられた目標に沿った教育プログラムが実行されているかについて定期的かつ短い周期で確認できるため、IEP の目標から逸脱することなく、子どもが目標のスキルを効果的に習得できるように導くことができます。

ABLLS-R®アセスメントおよび ABLLS-R®ガイドは、Behavior Analysts, Inc. の出版物です。スキルの指導方法については、別書「Teaching Language to Children With Autism or Other Developmental Disabilities (タイトル訳: 自閉症スペクトラム障害やその他の発達障害を呈する子どものための言語指導)」(Sundberg & Partington, 1998) で詳しく説明していますので、本書との併用をお勧めします。シリーズの 4 冊目「A Collection of Reprints on Verbal Behavior (タイトル訳: 言語行動上の別刷コレクション (Sundberg & Michael, 1998))」には、言語行動的アプローチに関する概念的・実証的研究論文が記載されています。

本書の特徴

本アセスメントにあるスキルリストの中に、本書のみで取り上げられている項目がいくつかあります。まず、子どもの言語力の多様性を評価するよう構成されています。次に、子どもの意欲、言語および非言語領域における様々な環境刺激に対する注意力、スキルの般化能力、自発的なスキルの活用傾向を考慮した構成になっています。本改訂版のこれらの特徴について以下に詳しく述べます。

言語

ABLLS-R®は、B.F. スキナーが著書「Verbal Behavior (タイトル訳：言語行動)」(1957)で提唱している、言語の行動分析に基づいたアセスメント（行動評価）です。スキナーによる言語分析は、言語を使用する個人的、また、環境的条件の相違を配慮した言語指導をする上で非常に有効であることが証明されています。

スキナーの言語分析は、機能分析であり、言語が使用される環境的条件の違いに主眼を置いています。この理論を基に、表出言語をタイプ別に分類しました。一般的な言語アセスメントでは、異なる種類の表出言語を包括しているため、具体的な言語障害を詳細に評価することは不可能です。スキナーの言語分析は、ASD を呈する多くの子どもに見られる言語障害を特定し、さらに、療育者が指導を行うにあたり最も有効な領域を明らかにすることが可能です。

動機付け

ABLLS-R®の評価項目の多くが子どもに影響を及ぼす動機条件の分析に関連しています。動機付けが、子ども自身から自然に発生したものか、あるいは、強化子によって導かれたものか、そのどちらかによってのみスキルの評価が可能です。ですから、多くの課題項目のスキルは様々な動機付けの条件下で判定できるように構成されています。また、子どものスキルが褒め言葉といった社会的称賛によって強化されるかについても評価できます。

複合刺激

現在体験していることから新たなスキルを学ぶためには、その活動に存在する主な刺激に注意を向けなければなりません。ABLLS-R®は、様々な複合刺激に対する子どもの注意力を評価します。言語発達に遅れを呈する子どもの多く、特に、自閉症児は特定の複合刺激（例えば聴覚的・視覚的刺激の両方を組み合わせた課題）に注意を向けることが困難です。日常的な環境には、言語にまつわる要素が非常に多く存在し、また複雑な刺激を伴うことから、

IEP の作成方法

米国の場合、重度の言語発達の遅れを呈する学齢児童は地域学区が提供する学習支援を日常的に受けています。支援の種類は各学区によって様々ですが、(米国)連邦政府の法律に基づき、特別学習支援を要する全ての子どもに個別教育プログラム(IEP)を作成することが定められています。

IEP は子ども一人ひとりへの具体的な指導活動や支援を行うために重要です。支援指導の環境を具体化し、ある一定期間内で実現しうる詳細な学習目標を決めます。IEP に定めた学習目標がどの程度到達したかについては、通例年 1 回の再評価にて確認します。各年の評価会議で、来年に向けた新しい目標を選択し、学習目標として定めたスキルを習得するための指導内容を決定します。学習目標に関連性があり、明確な指導内容でなければなりません。IEP は、療育を要する就学前の幼児に非常に有効です。

現状として、IEP の目標が、言語や他の重要な学習能力に関連していないケースが多く見受けられます。このような問題を引き起こすいくつかの要因として考えられることは、選んだ目標に言語を基盤としたカリキュラムが含まれていないこと、基本学習スキルが適切に評価されていないこと、学習目標の優先順位が不適切であること、また、測定ができない目標を設定していることです。

戦略的な学習プログラムを実施するには、学習目標の設定に十分な準備をしなければなりません。まず、子どもが現在保持しているスキルを評価するにあたり、基本学習スキルの全領域の能力について評価します。次に、子どもが獲得すべき重要なスキルを決め、優先順位をつけます。そして、目標の達成度が正確に評価できるように、全関係者によって学習目標を具体化します。このように、IEP ミーティングを開く場合十分な下準備が求められます。

IEP 作成の目的

IEP を作成する目的は、測定可能な目標リストを作成し、子どもの言語能力と他の基本学習スキルに関連した問題点を適切に表記することです。子どもが現在有しているスキルだけでなく、これから獲得すべきスキルを考慮して計画しなければなりません。集中的な指導支援が必要な場合は、将来、子どもが日常のやりとりを通して、さらなるスキルを身につけられるような学習プログラムであるべきです。

参考文献

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied Behavior Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Foxx, R. M. (1982). *Decreasing behaviors of severely retarded and autistic persons*. Champaign, IL: Research Press.
- Foxx, R. M. (1982). *Increasing behaviors of severely retarded and autistic persons*. Champaign, IL: Research Press.
- Lerman, D. C., Parten, M., Addison, L. R., Vorndran, C. M., Volkert, V. M., & Kodak, T. (2005). A methodology for assessing the functions of emerging speech in children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 303-316.
- Martin, G. & Pear, J. (2002). *Behavior modification: What it is and how to do it (7th Edition)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Palmer, D. C. (1998). The speaker as listener: The interpretation of structural regularities in verbal behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 15, 3-16.
- Palmer, D. C. (1996). Achieving parity: The role of automatic reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 65, 289-290.
- Partington, J. W., Dwiggins, G., & Osnes, P. (in preparation). *An analysis of the performance of young typically developing children on The Assessment of Basic Language and learning Skills*.
- Partington, J. W., & Sundberg, M. L. (1998). *The assessment of basic language and learning skills*. Danville, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Payne, S., Radicchi, J., Rosellini, L., Deutchman, L., & Darch, C. (1983). *Structuring classrooms for academic success*. Eugene, OR: Association for Direct Instruction.

Assessment of Basic Language and Learning Skills - Revised 基本言語・学習スキルのアセスメント改訂版

理解言語(続き)

課題	得点	課題項目	課題目標	質問	例	判定基準	備考
C 35	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	1/3選択の動作語の理解	指示に応じて、学習児は目の前に並列された3枚の動作絵のうち特定の絵を1枚選択できる	学習児は動作絵3枚のうち、特定の動作絵を1枚選択できますか	男の子が書いている絵、男の子が蹴っている絵、男の子が食っている絵を見せ、「書いている絵を1枚選んでください」と言う	4=20枚以上の動作絵が選択でき、さらにすべての動作絵のうち、つかい別の動作例(新しい例も含む)が認識できる 動作絵10枚 2=5枚 1=2枚	付録8「動作語リスト」参照 備考:この課題においては、選択反応に関する指定はない。つまり、学習児への指示動作は以下のいずれでも可とする。 指して、取って、渡して、触って、見せて、どこにある?、見つけて
C 36	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	関連物の理解	連続した事物や絵を提示し、「これはどれと使う?」と問うと、学習児は関連物を正しく選ぶ(例:ボールの絵を示される、バットを選ぶ)	連続した事物または絵を提示し、それとは異なる事物を見せ、「これはどれと使う?」と問うと、学習児は連続した物の中から関連物を選びますか(例:ボールの絵を示される、バットを選ぶ)	ジュースとボール、コップとボール、ナイフとフォーク、スプーン、シャツと帽子とズボン	4=20以上の事物において2以上の関連物が選択可能 3=10事物において2関連物が選択可能 2=10事物において1関連物が選択可能 1=5事物において1以上の関連物が選択可能	付録1「関連物リスト」参照
C 37	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	用途の理解	学習児は用途を聞いて該当する事物や絵が選択できる	学習児は用途(例:切る物、書く物)を聞いて該当する事物や絵が選べますか	ハサミ、靴、馬の絵を見せ、「切る物は何?」と問うと、学習児はハサミを選ぶ	4=25以上の事物の用途の理解が可能で、さらに6以上の選択肢の中から特定の用途を持つ事物を2以上選択できる 3=25以上の用途 2=5以上の用途 1=2以上の用途	
C 38	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	特徴の理解	学習児は物の特徴や部位を聞いて該当する事物や絵が選択できる	学習児は特徴や部位を聞いて該当する事物や絵が選べますか(例:しっぽが付いている物は何?)	ハサミ、靴、馬の絵を提示し、「しっぽがあるのはどれ?」と問うと、学習児は馬を選ぶ	4=25以上の事物の特徴が理解でき、さらに6以上の選択肢の中から、特定の特徴を持つ事物を2以上選択できる 3=25以上の事物について、2以上の物または部位の理解が可能 2=10事物において、1以上の物または部位の理解が1以上可能 1=2事物において特徴、部位の理解が1以上可能	
C 39	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	分類(クラス)の理解	学習児はある分類(クラス)に所属する事物や絵が選択できる	学習児はある特定の物が所属する類概念(例:ハサミ、靴、馬)を取って聞いて、事物や絵が選べますか	学習児にハサミ、靴、馬の絵を提示し、「ハサミは何?」と問うと靴を選ぶ	4=計4つの分類について、それぞれの分類につき5以上の事物が選択でき、さらに6以上の選択肢の中から特定の分類に所属する物を2以上選択できる 3=計4分類においてそれぞれの分類につき5以上の事物の選択が可能 2=計2分類において5以上の事物の選択が可能 1=1以上の分類から5以上の事物の選択が可能	

動作模倣(続き)

課題	得点	課題項目	課題目標	質問	例	基準	備考
D 8	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	鏡に映った粗大運動模倣	学習児は鏡に映った粗大動作を見て正しく模倣できる	学習児は「こうして」の指示に応じ、鏡に映った動作と同じ粗大運動が模倣できますか	頭に手をのせる、両手をのける、お腹をさする	1=10以上の動作模倣ができ、さらに初めての動作模倣が容易にできる 3=10動作 1=2動作	付録11「模倣スキルリスト」参照
D 9	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	頭部の運動模倣	学習児は指示に従い頭部の動きを伴う運動模倣ができる	学習児は「こうして」の指示に応じ、頭部の動きを伴う運動模倣ができますか	頭を左右に振る	2=3動作模倣 1=1動作模倣	付録11「模倣スキルリスト」参照
D 10	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	口部と舌の運動模倣	学習児は指示に従い口部と舌の動きを伴う運動模倣ができる	学習児は「こうして」の指示に応じ、口部と舌の動きを伴う運動模倣ができますか	挺舌	2=4動作模倣 1=2動作模倣	付録11「模倣スキルリスト」参照
D 11	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	鏡に映った口部/顔面の運動模倣	学習児は鏡に映った口部/顔面の動きを模倣ができる	学習児は「こうして」の指示に応じ、鏡に映った口部/顔面運動をみて、その模倣ができますか	開口、両唇合わせ、挺舌、舌の左右交互運動、口唇のすぼめ、両頬膨らまし	4=静的動的運動を含む6以上の口部/顔面運動 3=6動作 2=4動作 1=2動作	付録11「模倣スキルリスト」参照
D 12	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	微細運動模倣	学習児は微細運動模倣ができる	学習児は「こうして」の指示に応じ、微細運動模倣ができますか	人差し指同士を合わせる	4=10以上の動作模倣ができ、さらに初めての動作模倣が容易にできる 3=10動作 2=5動作 1=2動作	付録11「模倣スキルリスト」参照
D 13	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	順番を伴う動作模倣(同時進行)	学習児は指示に応じ、見本と同じ順番で物を触ることができる	学習児は見本と同じ順番で、物を触ることができますか	提示された4品1組の物を使い、見本と同じように、「車 → マーゴップ → 馬」正しい順番で触る	2=6品のうち4品は、見本と同じ順番で触ることができる 1=4品の品は、見本と同じ順番で触ることができる	
D 14	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	呼気の模倣	学習児は指示に応じ、短い呼気および長い呼気が模倣できる	学習児は「こうして」の指示に応じ、短い呼気および長い呼気を模倣できますか	普段のように息をはく動作および5秒間息をはき続ける	2=短い呼気および2秒以上の長い呼気 1=短い息か長い呼気のどちらか一方	

計算スキル(続き)

課題	得点	課題項目	課題目標	質問	例	判定基準	備考
R 8	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	数字と物の個数のマッチング	学習児は数字と物の個数(および個数と数字)のマッチングができる	学習児は数字と物の個数(および個数と数字)のマッチングができますか		4=30までの数字と物の個数のマッチングが可能(および物の個数と数) 3=20までの数字と物の個数のマッチングが可能 2=10までの数字と物の個数のマッチングが可能 1=5までの数字と物の個数のマッチングが可能	
R 9	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	「多い」	学習児は「多い」の概念の理解と表出ができる	学習児は「多い」の概念の理解と表出ができますか		2=理解と表出の両方が可能 1=理解か表出のどちらかが可能	
R 10	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	「少ない」	学習児は「少ない」の概念の理解と表出ができる	学習児は「少ない」の概念の理解と表出ができますか		2=理解と表出の両方が可能 1=理解か表出のどちらかが可能	
R 11	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	「少し」	学習児は「少し」の概念の理解と表出ができる	学習児は「少し」の概念の理解と表出ができますか		2=理解と表出の両方が可能 1=理解か表出のどちらかが可能	
R 12	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	「全部(全て)」	学習児は「全部(全て)」の概念の理解と表出ができる	学習児は「全部(全て)」の概念の理解と表出ができますか		2=理解と表出の両方が可能 1=理解か表出のどちらかが可能	
R 13	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	「ゼロ/ない」	学習児は「ゼロ/ない」の概念の理解と表出ができる	学習児は「ゼロ/ない」の概念の理解と表出ができますか	理解: ビスケットが入った袋と、空の袋を見せ、「何もないのはどっち?」と聞くと、学習児は空の袋を触る 表出: 空の容器を見せ、「チョコレートが何個入ってる?」と聞くと、学習児は「ゼロ」や「ない」と答える	2=理解と表出の両方が可能 1=理解か表出のどちらかが可能	
R 14	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	物を使った加算	物を数個提示し、ある任意の数を指示すると、学習児は必要な個数分加え、指示された数にすることができる	物を数個提示し、ある任意の個数を指示すると、学習児はあと何個追加するのかわかりますか	学習児にスプーンを2本提示し、計4本にするよう指示すると学習児はスプーンを2本追加する	2=具体物を用いた5までの加算が可能 1=具体物を用いた5までの加算が可能	

付録10: 位置リスト

位置

理解

表出

前		
後		
上		
下		
となり		
横		
左		
右		
真ん中		
角		
周り		
端		
中		
そば(近く)		